

Apprendre aux adultes – apprendre aux ados

Quelques apports de la pédagogie pour les adultes à la catéchèse des ados

1. Introduction

Une expérience personnelle

Après avoir donné du caté pendant plusieurs années en paroisse et après avoir pratiqué pendant quelque temps la formation d'adultes (formation des catéchètes bénévoles), j'ai eu la chance de pouvoir suivre une formation de formateur d'adultes¹. Je me suis donc retrouvé apprenant parmi d'autres apprenants, obligé de réfléchir à mon propre processus d'apprentissage. Ce changement de situation m'a interrogé : en un sens, je me retrouvais tout à coup dans la peau d'un catéchumène ! Cette expérience d'apprentissage peut-elle questionner ma manière de donner du caté ? Est-il possible d'en tirer quelques principes quant à ma position de catéchète² et quelques questions quant à l'apprentissage que nous proposons aux catéchumènes ? C'est à ces questions que s'efforce de répondre la présente réflexion.

Andragogie et pédagogie

Deux choses m'ont frappé de la part des intervenants dans la formation d'adultes :

- leur insistance à différencier l'andragogie (définie comme l'art et la science d'enseigner aux adultes) de la pédagogie (définie comme l'art et la science d'enseigner aux enfants)
- les évidentes ressemblances entre les principes d'apprentissage de l'andragogie et les principes d'apprentissage développés dans la catéchèse de l'arrondissement du Jura, en particulier dans la catéchèse pour les ados³.

Ferions-nous de l'andragogie avec les ados au caté ? Y a-t-il vraiment tellement de différences entre andragogie et pédagogie ?

Je ne vais pas entrer dans ce long débat : cela dépasserait largement le cadre de cette réflexion comme celui de mes compétences⁴.

Disons simplement, qu'à mon avis, la ressemblance tient à deux raisons.

D'abord au fait que l'andragogie et la catéchèse de l'arrondissement, reposent sur un même choix de modèle pédagogique : le socio-constructivisme⁵, c'est-à-dire la conviction que l'apprenant construit lui-même son savoir (« constructivisme ») et cela en lien avec les savoirs des autres (« socio »).

¹ Double module 1 du Brevet fédéral de formateur d'adultes, CIFOM, La Chaux-de-fonds, 2006

² Dans ces pages, le terme « catéchète » désigne toute personne adulte, pasteur ou laïc, professionnel ou bénévole, accompagnant les catéchumènes. Une des originalités de la nouvelle catéchèse de l'arrondissement du Jura est que c'est une équipe de catéchètes qui donne le caté, et non une seule personne.

³ Voir Maurice Baumann, Parcours catéchétique, 1995, édité par la Comcat (USB), fascicules I et II

⁴ En Annexe 1, une fiche présente les grandes différences entre la pédagogie « classique » et l'andragogie

⁵ Voir en Annexe 2, schématiquement décrits les 3 grands modèles pédagogiques

Ensuite, si la pédagogie traditionnelle est d'abord axée sur des savoirs à transmettre à l'élève, l'andragogie développe une « pédagogie de la découverte »⁶, se centrant plutôt sur des résolutions de problèmes et des analyses de situations, les savoirs venant éclairer dans un second temps les situations étudiées. De la même manière, notre catéchèse des ados a fait le choix d'une « pédagogie de la découverte » en partant de la situation des ados, de leurs expériences de vie, de leurs questions et en proposant le message chrétien comme une ressource pouvant éclairer leur vie, voire modifier leur « image de vie ».⁷ C'est en ce sens qu'il s'agit d'une catéchèse « existentielle ». Sans plus de démonstration, je pose donc la thèse que les principes de l'andragogie peuvent s'appliquer à la catéchèse des ados.

Une réflexion en trois temps

Ma réflexion se déroulera en trois temps.

Dans un premier temps, je relirai ma **pratique de la catéchèse des ados** à la lumière de quelques grands principes développés en formation d'adultes : chapitre 2. Remontant au **processus d'apprentissage** lui-même, le chapitre 3 proposera un outil prenant en compte les trois partenaires de tout apprentissage : le triangle pédagogique.

Enfin, le chapitre 4 reprendra la question du **choix pédagogique** à la base de nos catéchèses cantonales, un choix souvent présenté comme exclusif : « catéchèse doctrinale » ou « catéchèse existentielle ». A la lumière des acquis de la formation d'adultes, il essaiera de montrer que le choix d'un modèle catéchétique dépend beaucoup de l'image que nous nous faisons de notre rôle d'enseignant et proposera une réflexion sur l'identité du catéchète.

2. Sept grands principes pédagogiques de la formation d'adultes

Dans le cadre de la formation de formateur d'adultes, une réflexion personnelle sur son propre processus d'apprentissage était demandée aux apprenants. C'est la structure de ce travail qui sert de canevas aux réflexions de ce chapitre.

Sept règles pédagogiques

Pour expliquer mon processus d'apprentissage, j'avais choisi de le présenter à travers 7 grands principes ou règles pédagogiques utilisées en formation et présentées par D. Noyé et J. Piveteau⁸ :

- 1) La règle du questionnement
- 2) La règle de la découverte
- 3) La règle de l'expression
- 4) La règle de l'application
- 5) La règle du feed-back
- 6) La règle de la signification
- 7) La règle de l'enjeu

Pour chaque règle, trois axes

Ma réflexion va donc s'articuler autour de ces 7 règles et voir en quoi ces règles peuvent questionner notre vision de la catéchèse.

Avec pour chaque règle, une réflexion sur trois axes :

- en quoi la règle a-t-elle été validée par mon expérience d'apprenant
- les implications que cette règle a pour la catéchèse des ados
- les questions qu'elle pose à ma pratique de catéchète.

⁶ D. Noyé et J. Piveteau. Guide pratique du formateur, Insep consulting Ed, 9^e éd 2005, p 62

⁷ Pierre Paroz, Catéchisme en dialogue, Volume I, 1994, édité par la Comcat (USBJ), pp. 13-20

⁸ D. Noyé et J. Piveteau. Guide pratique du formateur, p 69

2.1 La règle du questionnement :

« On développe une réflexion à partir des questions que l'on se pose plutôt qu'à partir des questions que l'on vous pose. »

**On apprend...
à partir de ses
propres
questions**

La règle du questionnement et mon apprentissage.

C'est la règle de base de toute formation, ou le fameux « on ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif ».

Mais si tout le monde est d'accord avec ce proverbe, pourquoi avons-nous toujours tendance, nous formateurs, à nous dire que « quand même, il devrait bien avoir un peu soif cet âne, de cette magnifique eau que nous pouvons lui donner », et ne le laissons-nous pas tranquillement se reposer ?

Si j'ai suivi cette formation, c'est parce que j'avais des questions et des attentes en tant que formateur. Et il est vrai que les éléments de formation qui m'ont le plus apporté - et que donc j'ai le mieux intégrés - ont été ceux qui répondaient à mes questions.

La règle du questionnement et la catéchèse des ados.

« On ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif ».

Nos ados ont-ils soif du caté ou soif de Dieu ?

Je ne me risquerais pas à répondre par un oui massif !.. Quel catéchète n'a jamais entendu un « ça fait ch... de venir au caté alors que je pourrais être en train de ... ».

Mais pour autant, je refuserai toujours de répondre non.

Sans doute que les ados n'ont pas « soif de Dieu » comme les croyants adultes engagés dans leur communauté peuvent avoir soif de Lui.

Mais soif, ils ont, j'en suis convaincu : soif de Sens. Cette période de la vie est une quête : quête de son identité, quête de sa place, quête de sa vie.

Le caté est un lieu privilégié pour leur permettre de dire leur quête, leurs questions, leur cheminement. Existe-t-il beaucoup d'autres endroits pour les dire ? Avec qui en discuter, sans risque d'avoir l'air c.. ou de passer pour un faible ?

« Une réponse, c'est forcément le chemin qu'on a déjà parcouru. Seules les questions peuvent montrer le chemin qu'il reste à faire. »

Mais pour cela, les catéchètes doivent d'abord aller chercher les questions des ados. Et se refuser ensuite à remplir les creux de leur quête par des réponses toutes faites d'adultes.

C'est ce que Philippe Meirieu appelle rechercher les « questions vives »⁹ : il ne s'agit pas d'abord de donner des réponses, mais de découvrir ensemble à quelle « question vive » (question de vie ou de sens) la réponse proposée se rapporte¹⁰ ; *en ce sens, si les religions – et les philosophies au sens large – ne sont pas mères des mêmes réponses, elles sont filles des mêmes questions.*¹¹

La règle du questionnement dans ma pratique de catéchète :

- ❑ Est-ce que je prends le temps d'entendre et de faire dire les questions et les préoccupations des ados ?

⁹ Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF éd., 4^e éd. 2003, p. 74

¹⁰ « Une réponse, c'est forcément le chemin qu'on a déjà parcouru. Seules les questions peuvent montrer le chemin qu'il reste à faire. » Jostein Gaarder

¹¹ A titre d'exemple, les concepts de « résurrection » et de « péché » sont des réponses chrétiennes à deux grandes questions de l'humanité : celles de la mort et du mal. Enseigner une doctrine de la résurrection et du péché comme une vérité chrétienne (et non comme une réponse possible), sans faire jaillir les questions vives auxquelles elle prétend répondre, c'est faire fi des réalités de la mort et du mal comme si elles n'existaient pas, comme si elles ne questionnaient pas nos existences humaines.

- ❑ Mon programme de caté reflète-t-il le questionnement des catéchumènes ou mes propres intérêts ou convictions ? Ou pire, mes seules réponses ?

2.2 La règle de la découverte :

« On ne comprend bien que ce que l'on découvre ou ce que l'on classe soi-même dans l'ensemble de ses connaissances. »

**On apprend...
ce qu'on
trouve soi-
même**

La règle de la découverte et mon apprentissage.

Par rapport à la formation, je pense en particulier à tous ces éléments connus mais épars – théoriques ou pratiques – qu'elle m'a permis de mettre en forme et de mieux comprendre. Je pense aussi à ces temps de découverte – l'étincelle – quand les mots du formateur prennent sens, mettent en réseau mes propres connaissances... quitte à perdre un peu le fil.

De cette formation, je retiens encore : tous les temps informels de pause avec le groupe où, autour d'un café, nous disions ce que nous avions compris ou non, et qui m'ont permis de comprendre mieux ou autrement ce que je croyais avoir saisi.

La règle de la découverte et la catéchèse des ados.

Le catéchisme fait entrer le catéchumène dans le monde de la paroisse, de l'Eglise (avec un grand E) comme de l'église (bâtiment), avec ses règles, ses habitudes et ses rites, ses mots aussi. Mais pour le catéchumène-ado, il s'agit surtout d'un débarquement sur une terre inconnue.

Est-ce que notre catéchèse lui donne les outils pour se repérer dans ce nouveau monde ? Est-ce que nous prenons le temps de lui donner les moyens de simplement découvrir le pourquoi des choses ?

« Tout ce qu'on apprend à un enfant qu'il aurait pu apprendre lui-même est un petit crime ».

Bien sûr, nous pouvons aussi tout expliquer, les prendre par la main... Mais nous commettrions là un « petit crime »¹², et la règle reste : nous ne comprenons et ne retenons que ce que nous avons pu découvrir par nous-mêmes.

La règle de la découverte dans ma pratique de catéchète :

- ❑ Est-ce que je prends en compte les connaissances préalables et les ressources des catéchumènes ?
- ❑ Est-ce que je considère les temps de pause comme du temps perdu pour le caté ou comme des occasions privilégiées pour le catéchumène d'apprendre, de s'essayer à vivre ?
- ❑ Les deux qui causaient dans le coin et que j'ai remis à l'ordre, qu'est-ce qui me dit qu'ils n'étaient pas justement en train de parler du thème de la rencontre, de se l'approprier ?
- ❑ Ai-je assez confiance dans les ressources des catéchumènes pour ne pas vouloir contrôler qu'ils aient bien compris comme moi je voudrais qu'ils comprennent ?
- ❑ Suis-je prêt à n'être que l'aide, le support de leur apprentissage personnel ?

¹² Jean Piaget : « Tout ce qu'on apprend à un enfant qu'il aurait pu apprendre lui-même est un petit crime ».

2.3 La règle de l'expression :

« On retient ce que l'on est capable de redire avec ses propres mots, avec son propre réseau d'images. »

La règle de l'expression et mon apprentissage.

Dans mon processus d'apprentissage, il est clair que tant que je n'ai pas pu redire dans mes mots mes connaissances, je ne les ai pas vraiment acquises, elles restent comme une théorie extérieure à moi (même si j'y adhère). Une théorie que je risque d'oublier rapidement. En ce sens, le fait d'utiliser ces connaissances dans ma pratique et mes mots de formateur a été pour moi un vrai apprentissage, dans le sens d'une véritable intégration de ces connaissances nouvelles.

De cette formation, je retiens encore que c'est au niveau de la métaphore, de l'image que peuvent s'ouvrir les émotions¹³, et que c'est là que peuvent se jouer les changements de représentation du monde.

La règle de l'expression et la catéchèse des ados.

Dans la catéchèse des ados, dire le message chrétien bute toujours sur deux obstacles de langage : nos mots d'adultes ne sont pas les mots des ados ; le message chrétien risque toujours de se transformer en patois de Canaan. Cela nous le savons bien.

Mais savons-nous toujours que tant que l'ado n'aura pas pu dire dans ses propres mots le résultat de son apprentissage religieux, cet apprentissage risque de se perdre parce qu'il reste extérieur à lui, à ses mots, à son monde de représentations ?

Ca me fait penser à ces belles confessions de foi dites parfois à l'occasion de la confirmation... ces trop belles confessions sorties tout droit du monde spirituel... des adultes ?

Le catéchisme, en tant qu'apprentissage, se place sur le terrain du Sens, du Sens de la vie. La vie n'est jamais que mots.

L'apprentissage doit toujours viser trois dimensions : le cognitif, l'affectif et le comportement. Pestalozzi disait : la tête, le cœur, les mains. Notre catéchisme doit viser à un équilibre entre les trois dimensions, au risque sinon de n'être :

- s'il en reste au cognitif, qu'une théorie de plus réservée aux « bons chrétiens », c'est à dire aux seuls élèves doués scolairement
- s'il en reste à l'affectif, qu'un club de bons ami-e-s refermé sur lui-même
- s'il en reste au psychomoteur, qu'une offre sportive ou caritative de plus.

La règle de l'expression dans ma pratique de catéchète :

- ❑ Quand est-ce que dans mon caté, je donne le temps aux catéchumènes de s'exprimer, dans leurs mots, avec leurs représentations ?
- ❑ Quel temps pour les confrontations d'idées, mêmes saugrenues ?
- ❑ Suis-je assez ouvert et confiant pour accepter leur parole, pas forcément « orthodoxe » ?
- ❑ Quelle importance est-ce que je donne aux images, à la narration, à l'imagination ?
- ❑ Quelle place pour le monde des sentiments ?
- ❑ Quelle place pour les autres modes d'expressions que le cognitif ?
- ❑ A côté de l'oralité, quelle place pour le visuel, pour le corporel ?

¹³ Lorsque le cerveau limbique est sollicité (et non seulement le cortical)

**On apprend...
ce qu'on redit
dans ses mots**

2.4 La règle de l'application : « On maîtrise ce que l'on pratique effectivement. »

**On apprend...
ce qu'on peut
appliquer soi-
même**

La règle de l'application et mon apprentissage.

C'est pour permettre les renvois entre la théorie et la pratique que la formation de formateur d'adultes est une « formation en cours d'emploi ».

Non, seulement, pour apprendre, j'ai besoin de dire dans mes mots ce que j'ai compris, mais j'ai encore besoin de faire, d'appliquer, d'essayer ce que j'ai appris. De faire, de me « planter » peut-être – d'où toute l'importance de la formation comme un lieu de confiance et de sécurité – de réussir aussi, pour m'aider à continuer.

De cette formation, je retiens encore l'importance de la solidarité et de la sensibilité dans le groupe quand les apprenants se sont « plantés », ont bien réussi ou ont laissé apparaître leurs émotions.

La règle de l'application et la catéchèse des ados.

Pour qui considère la catéchèse des ados comme une recherche commune¹⁴ du Sens de la vie, il ne fait aucun doute qu'il s'agit là d'une « formation en cours d'emploi » ! Le caté est le lieu idéal pour vivre, expérimenter, « pratiquer » dans le cadre d'un groupe ce que l'on a découvert « en théorie ».

Mais pour cela, l'espace catéchétique (le groupe, ses règles, ses activités et ses lieux) doit encore être un espace de vie, un espace où vivre.

Mieux, un espace où chacun peut s'essayer à vivre « comme dans la vraie vie », mais avec la protection, le filet de sécurité de la confiance qui aura pu être instaurée dans le groupe.

Pour le dire par la négative, tant qu'un minimum de confiance et de respect entre les membres du groupe n'aura pas été établi, je peux m'échiner à inventer le « plus beau caté du monde », les activités et les thèmes les plus originaux, tout cela ne sert à rien. D'où l'importance de travailler d'abord sur le relationnel dans le groupe. Les camps de catéchisme (dans l'idéal, pour un groupe de catéchumènes en début d'adolescence, à 13 ou 14 ans) sont des lieux privilégiés pour cela, mais aussi les jeux de connaissance et de confiance.

Une fois ce socle de confiance établi, il faudra alors donner des espaces aux catéchumènes pour leur permettre de mettre en pratique leurs apprentissages, des lieux où vivre ce qu'ils auront découvert. D'où l'importance de la fiction et du jeu en catéchèse : il s'agit de jouer à vivre, le plus *sérieusement* du monde, puisque j'y apprend à vivre et que là est le but de ma vie, et le plus *légerement* du monde, puisqu'il s'agit d'un jeu dans lequel j'ai le droit de me « planter » et que je peux compter sur la bienveillance du groupe.

La règle de l'application dans ma pratique de catéchète :

- ❑ Est-ce que je donne suffisamment de temps et de possibilités au groupe pour créer des liens de confiance ?
- ❑ Est-ce que le groupe a pu établir des règles de vie - une charte - ou ces règles sont-elles implicites, laissées à la seule responsabilité des adultes, les rendant - forcément - autoritaristes ?

¹⁴ Lorsque que je parle de « recherche commune », de « groupe de caté », c'est le groupe entier que j'envisage, catéchumènes et catéchètes, ados et adultes.

- ❑ Quel soin est-il donné à l'« espace caté » pour qu'il devienne véritablement espace de vie ? Les catéchumènes peuvent-ils s'y reconnaître ou ne reconnaissent-ils qu'une nouvelle salle de classe un peu moins bien rangée qu'à l'école ?
- ❑ Quels temps pour la fiction ?
- ❑ Quels « rituels » pour marquer l'entrée dans l'espace caté¹⁵, l'entrée dans le temps de fiction et la sortie ?
- ❑ Est-ce que chacun a pu « s'essayer à vivre » ?

2.5 La règle du feed-back :

« L'apprentissage est facilité par une information en retour rapide et précise sur les résultats obtenus. »

**On apprend...
grâce aux
échos des
autres**

La règle du feed-back et mon apprentissage.

Apprendre, c'est par définition entrer dans « un monde nouveau ». C'est acquérir des compétences nouvelles, parfois une nouvelle vision de soi, des autres, de la vie.

Pour entrer dans cette nouveauté, j'ai besoin de l'avis en retour des autres : est-ce que je suis à côté de la plaque ou suis-je sur la bonne voie ?

Dans cette formation, l'avis des autres a été très important pour moi. Pas seulement celui des enseignants, mais aussi celui des autres apprenants¹⁶.

La règle du feed-back et la catéchèse des ados.

Apprendre, c'est par définition entrer dans « un monde nouveau ». Apprendre au niveau du Sens de la vie, c'est se transformer. Apprendre est donc quelque chose de dangereux, c'est entrer dans l'inconnu.

Pour apprendre au caté, j'ai donc besoin de sécurité et de confiance, mais j'ai aussi besoin de savoir quel effet mon comportement, mes paroles, mes idées ont sur les autres. Effets positifs et négatifs. Sinon, je « tourne dans le vide ».

Mais il s'agit d'un « exercice périlleux ». L'adolescence, cette phase de ma vie où je développe mon identité personnelle, est extrêmement sensible au regard des autres sur moi. Le rôle des adultes est de permettre aux feed-back d'être formulés de manière à ce qu'ils aident les ado à se construire. Pour cela, les adultes doivent mettre en place les moyens d'éviter les jugements destructeurs.¹⁷

La règle du feed-back dans ma pratique de catéchète :

- ❑ Quand est-ce que je donne des feed-back aux catéchumènes ? Comment est-ce que je (re)marque leurs apprentissages ?
- ❑ Et quelles sortes de feed-back : positifs ou seulement négatifs ?

¹⁵ Je me souviens d'une équipe de caté que nous avons accueillie pour leur première rencontre de 5^e année dans une tente à la mode des bédouins et à qui nous avons demandé de se déchausser pour entrer dans la tente aménagée dans un coin de la salle. Jusqu'en 9^e année, cette équipe a voulu garder le même rituel : enlever ses chaussures pour entrer dans l'espace du caté.

¹⁶ Donner un feed-back obéit à quelques règles : ne pas juger (=parler en « tu ») mais dire l'effet qu'un comportement a eu sur moi (=parler en « je ») et laisser l'autre libre d'utiliser les conséquences du feed-back.

¹⁷ Il ne s'agira donc évidemment pas de pratiquer le feed-back tel qu'il peut se pratiquer dans un groupe d'adultes en formation. Au-delà des connaissances et compétences que réclame ce genre de technique, l'exercice sonnerait faux pour des ados peu habitués à manier le langage « psychologique ». Mais il s'agit d'offrir aux ados des moyens de donner leur avis, sur le fonctionnement du groupe, sur ses membres, en particulier à travers des temps d'évaluation (qui peuvent être très simples et drôles) ou à travers des jeux (p.ex. le jeu présenté à la note suivante).

- ❑ Et sur quel niveau ? « Vous êtes sympas ! » sous-entendu « vous avez été sages », ou « ça c'est une idée, une réaction qui m'impressionne et qui me (nous) permet d'avancer.. »
- ❑ Quand est-ce que je permets aux catéchumènes de donner un feed-back aux autres... et à moi ?! Et dans quel cadre, par quel moyen ?¹⁸

2.6 La règle de la signification : « On intègre une acquisition si on peut lui donner du sens et si elle donne du sens. »

On apprend... ce qui a et donne du sens

La règle de la signification et mon apprentissage.

En formation, j'ai appris d'abord de ce qui faisait sens pour moi :

- de ce qui répondait à mes questions
- de ce que j'ai pu classer dans mes connaissances
- de ce que j'ai pu redire dans mes mots
- de ce que j'ai pu pratiquer
- des feed-back reçus

mais j'ai aussi beaucoup appris – en accord ou en confrontation – au niveau de ce qui touche à mes valeurs, à mes convictions, à la vision de mon travail et de ma personne, bref au niveau du sens de ma vie.

La règle de la signification et la catéchèse des ados.

Là, bien sûr, la catéchèse devrait être sûre de répondre à ce principe : la catéchèse n'est-elle pas l'apprentissage du sens, et même du Sens ?

Mais il ne suffit pas de parler avec des ados de ce qui semble les préoccuper (sexualité, drogue, bastons, etc.) pour que cela ait du sens pour eux. Au bout de quelques rencontres autour de thèmes à la mode, le caté risque bien de tourner en rond et le groupe de s'épuiser. « D'ailleurs, on n'arrête pas d'en parler à l'école et il y en a plein dans nos journaux ! »

La catéchèse doit offrir un « surplus » de sens.

Elle doit avoir sens, prendre sens et faire sens :

- avoir sens : non seulement le caté doit avoir un sens pour les catéchumènes, être en lien avec leur vie, mais encore il ne doit pas en rester au savoir « cognitif ou extérieur » seul, il doit offrir un plus
- prendre sens : ce plus doit tendre à une nouvelle compréhension de soi
- faire sens : cette nouvelle compréhension doit permettre au catéchumène une autonomie nouvelle dans sa vie ; elle doit lui permettre de donner sens¹⁹ à sa vie.

Selon l'image de Maurice Baumann, ce que le caté doit offrir au catéchumène, c'est un « instrument de navigation »²⁰ pour pouvoir se diriger de manière autonome dans sa vie.

¹⁸ Un petit jeu tout simple mais génial : en rond, une balle ; celui qui a la balle la lance à un membre du groupe et lui dit une chose qu'il apprécie en lui. Génial parce que le groupe s'autorégule : non seulement, chacun arrive à trouver un élément positif ou souriant concernant les autres, mais en plus le groupe veille à ce que personne ne soit oublié.

¹⁹ Dans deux sens du terme : signification et direction

²⁰ Voir Annexe 3 « Le triangle pédagogique »

La règle de la signification dans ma pratique de catéchète :

- ❑ Dans quel rôle est-ce que je m'imagine en tant que catéchète ? Enseignant - Educateur - Militant - Thérapeute - Missionnaire - Copain - ... ?
- ❑ Quel équilibre j'arrive à tenir entre ces rôles ?
- ❑ Quelles positions est-ce que je prends pour permettre au catéchumène de se construire, de construire son instrument de navigation ?
- ❑ Quelle place est-ce que je prends pour permettre au catéchumène de devenir autonome ?²¹

« Si je me mets à la place de l'autre, l'autre où est-ce qu'il se mettra ? »

2.7 La règle de l'enjeu :

« Nous mobilisons nos facultés d'apprentissage s'il y a un enjeu important. »

**On apprend...
quand il y a
un enjeu**

La règle de l'enjeu et mon apprentissage.

Ce qui m'a frappé dans ma formation, c'est que si elle n'avait pas d'enjeu extérieur (professionnel ou institutionnel)²², enjeu personnel il y a eu. Et c'est cet enjeu qui m'a permis de ne pas suivre la formation en dilettante, qui m'a permis de creuser, de reprendre, d'intégrer, d'essayer, d'apprendre.

La règle de l'enjeu et la catéchèse des ados.

Avec cette règle, le caté est un peu mal « barré », puisqu'il n'y a pas d'enjeu en catéchèse ! Ni notes, ni appréciations, ni certificats.

Peut-être juste la confirmation à la fin de parcours catéchétique : pour confirmer, il faut avoir fait son caté ! Mais elle a si mauvaise presse aujourd'hui : « ils ne confirment que pour les cadeaux ! » Et d'ailleurs certaines Eglises l'ont simplement supprimée.

Et pourtant, les jeunes comme les adultes ont besoin d'enjeux pour apprendre. Alors, si nous retrouvions des manières de valider le parcours des catéchumènes ? Avec la confirmation, c'est sûr. Pas comme la marque divine de la foi inscrite sur un certificat ou sur un cœur (est-ce qu'en bonne théologie quelqu'un peut *avoir* la foi ?), mais comme la reconnaissance, par la communauté des chrétiens adultes, que les catéchumènes ont acquis par le caté la compétence de chercher de manière autonome le Sens de leur vie. Avec le geste de la bénédiction pour dire la promesse que Dieu les accompagne dans cette recherche de toute une vie. Et une telle compétence ne mérite-t-elle pas d'être validée, également par des cadeaux ?

Avec d'autres « rituels » encore, pour marquer les étapes de leur parcours catéchétique. Des rituels pour valider les compétences acquises tout au long du caté²³. Avec la présence de la communauté dans des occasions à inventer : combien de fois, le pasteur que je suis n'a-t-il pas entendu les paroissiens se plaindre de l'absence des catéchumènes à l'église (c'est à dire au culte) ? Et pourtant, tout autant qu'eux, les catéchumènes ont envie de la présence des paroissiens aux différentes étapes de leur apprentissage religieux, j'en suis convaincu.

²¹ Jacques Lacan : « Si je me mets à la place de l'autre, l'autre où est-ce qu'il se mettra ? »

²² Je n'avais pas besoin de réussir ce certificat de formateur d'adultes pour exercer mon métier

²³ Il est frappant que les Eglises réformées - par peur du ritualisme ? - laissent à d'autres le soin de trouver des manières de marquer les passages importants de la vie des humains, en particulier pour la période de l'enfance à l'âge adulte.

La règle de l'enjeu dans ma pratique de catéchète :

La question de l'enjeu va de pair avec celle de la validation : les notes pour faire court. Et je me refuse à donner des notes aux catéchumènes. Mais la question reste :

- ❑ de quelle manière est-ce que je valide le travail, la réflexion, les efforts des catéchumènes ? De quelle manière est-ce que je valide aussi leur mauvaise volonté ?

Parce que validation, toujours il y a. Et si elle n'est pas dite, elle sera implicite.

Et l'implicite ne peut que créer l'injustice !

Et au caté, la validation implicite risque toujours de se jouer sur l'affectif :

- pour le catéchète : « ah celui-là il est extra ! quel bon catéchumène ! »
- pour les autres catéchumènes : « c'est un lécheur ! »

2.8 Une dernière règle

A la suite des sept règles pédagogiques, D. Noyé et J. Piveteau ajoutent :

**L'humilité du
pédagogue**

« Terminons en soulignant que la plupart des apprentissages, et souvent les plus significatifs, sont acquis par des médiations autres que pédagogiques, même si la pédagogie peut faciliter certains apprentissages. »²⁴

Cette dernière remarque peut nous appeler à une certaine humilité dans nos essais pédagogiques, mais elle peut surtout nous rappeler de nous réjouir de ces petites grâces offertes à tout formateur ou catéchète quand le « déclic » a lieu.

Je pense par exemple à un « gros ado de catéchumène » qui avait pris le rôle du « meneur négatif » et qui pesait d'un poids certain sur le groupe de caté. A tous les « trucs » pédagogiques que nous avions imaginés pour que le camp de confirmation puisse malgré tout se dérouler au mieux. Et à cette petite grâce de le découvrir comme un moteur positif pendant le camp, simplement parce qu'entre temps... il était tombé amoureux !

²⁴ D. Noyé et J. Piveteau. Guide pratique du formateur, p 69

3. Les trois partenaires de tout processus d'apprentissage

3.1 Le contenu

Enseignement

La formation d'adultes a voulu éviter le piège de la formation scolaire (mal comprise) : enfourner des connaissances à des cerveaux vides, comme on nourrit à l'entonnoir des dindes. D'ailleurs, elle a changé de nom, passant de la pédagogie à l'andragogie. Mais en refusant – à juste titre – de gaver l'apprenant de connaissances, on risque de ne plus apporter de connaissances du tout !

En suivant cette formation j'étais demandeur de connaissances nouvelles, demandeur de contenu. Dans les formations que je donne, je suis souvent frappé par la force de cette demande de contenu de la part des apprenants.

De la même manière, à trop vouloir quitter le modèle traditionnel de l'enseignement, la catéchèse risque d'oublier qu'elle est aussi enseignement, qu'elle a la responsabilité de transmettre un contenu : la Bonne Nouvelle comme une proposition de Sens à sa vie.

3.2 Le relationnel

Formation

Dans mon expérience d'apprenant, j'ai été frappé à la fois par la qualité des relations qui ont pu s'instaurer entre les membres de notre groupe comme avec les intervenants, et à la fois par leur importance pour mon propre apprentissage.

Pourtant, par crainte de démagogie, le formateur comme le catéchète peut refuser d'entrer en relation interpersonnelle avec les apprenants.

Bonne résolution s'il s'agit d'éviter que l'apprenant ne devienne dépendant de lui.

Mais fausse bonne intention s'il s'agit de se réfugier derrière son statut pour ne pas s'engager personnellement. Au caté c'est de la Vie dont il s'agit. Et la Bonne Nouvelle est d'abord celle des rencontres. De Dieu avec les humains, et des humains entre eux.

Le catéchète doit donc prendre un soin tout particulier aux relations, vraies, qu'il entretient avec les catéchumènes, comme à la qualité des relations qui s'instaurent dans le groupe des catéchumènes. Il en va de la crédibilité du lieu de vie que la catéchèse prétend être.

3.3 La « solitude » de l'apprenant

Apprentissage

Si j'ai pu apprendre quelque chose dans cette formation d'adultes, je le dois donc à la qualité du contenu qui y a été dispensé comme à la qualité des échanges qui y ont eu lieu. Pourtant, cela ne m'aurait pas suffi à apprendre si je n'avais pas fait un travail personnel de réflexion et de mise en pratique.

En ce sens, l'apprentissage est avant tout un processus personnel ou « solitaire » : il est de la seule responsabilité de l'apprenant²⁵.

" On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même."

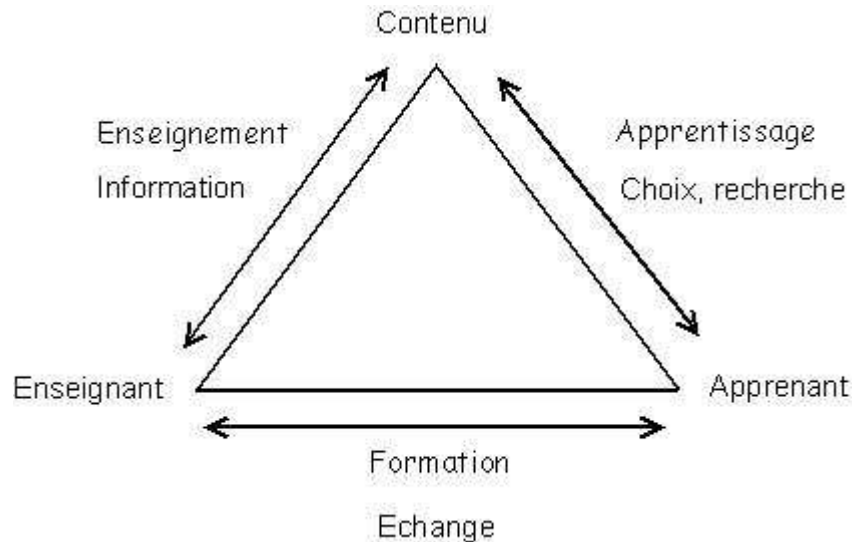
²⁵ Carl Rogers (1902 - 1987) : " On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même."

3.4 Le triangle pédagogique

Le formateur comme le catéchète doit donc trouver le juste équilibre :

- il doit être « animateur » ou « formateur » : c'est à dire permettre aux membres du groupe²⁶ de partager leurs ressources
- il doit laisser à l'apprenant la tâche et la place pour apprendre : l'apprentissage est d'abord un acte individuel, je ne peux jamais apprendre à la place de l'autre, ni le forcer à apprendre
- mais il doit aussi accepter son rôle d'enseignant : il doit offrir du contenu dans la formation, sinon à quoi bon apprendre ?

En ce sens, c'est le concept du triangle pédagogique²⁷ qui éclaire le mieux ma réflexion pédagogique, me permettant de savoir sur quel pan du triangle je me situe à tel moment de la formation et m'obligeant à veiller à un équilibre entre les trois interactions.²⁸



²⁶ Et le formateur ou le catéchète en fait partie

²⁷ Développé par Jean Houssaye, Le triangle pédagogique, éd. Peter Lang, Berne, 1988 et repris notamment par D. Noyé et J. Piveteau dans le Guide pratique du formateur

²⁸ Voir l'explication donnée par Maurice Baumann en Annexe 3

4. Catéchèse « doctrinale » ou catéchèse « existentielle », un choix pédagogique non exclusif

Dans le cadre des réformes catéchétiques de nos Eglises pendant ces dernières décennies, le débat s'est souvent cristallisé sur ce choix présenté comme exclusif : voulons-nous une catéchèse « doctrinale » centrée sur le contenu, sur les thèmes à aborder en catéchèse ou au contraire une catéchèse « existentielle », centrée sur la personne des apprenants (les catéchumènes) et leur existence ?

Cette alternative n'en est pas une parce qu'elle oublie qu'il y a toujours trois partenaires dans un processus d'apprentissage : le contenu, l'apprenant et l'enseignant. C'est ce que rappelle le triangle pédagogique. Le choix ne se limite donc pas aux deux seuls termes de contenu ou d'apprenant.

4.1 Une question récurrente et pressante

En fait le choix pour un modèle ou l'autre de catéchèse dépend surtout d'une position théologique préalable.

Pour le dire dans le langage de la gestion de conflit (modèle de Harvard²⁹) : en défendant un modèle ou l'autre, je défends une position (préalable) et non un intérêt (qui devrait être le véritable enjeu).

C'est le fameux exemple des deux personnes qui se retrouvent dans une même chambre pour la nuit : l'une ne peut dormir que fenêtre ouverte, l'autre que fenêtre fermée. Elles ne dormiront pas tant qu'elles en resteront à leurs positions (fenêtre ouverte – fenêtre fermée). Pour que la négociation puisse aboutir, il faudra qu'elles en viennent aux véritables intérêts : par exemple pour la personne qui veut ouvrir la fenêtre, « j'ai besoin d'air », et pour celle qui veut fermer la fenêtre « j'ai froid la nuit ». Peut-être qu'alors un duvet plus épais ou un lit placé différemment pourront résoudre le conflit.

En plus, le choix « catéchèse doctrinale » ou « catéchèse existentielle » ne tient pas compte du contexte dans lequel la catéchèse se donne : dans quel cadre, pour des catéchumènes de quel âge ?..

Pour le dire à travers l'exemple de la fenêtre ouverte ou fermée :

- *l'alternative ne se pose pas de la même manière si l'on est en hiver ou en été*
- *tout dépend de qui dort ensemble dans la chambre (mes enfants les plus jeunes préfèrent dormir fenêtre fermée et porte entrouverte, mais c'est l'inverse pour les grands !).*

Enfin, si cette question est récurrente et souvent sensible³⁰, c'est parce qu'elle met en jeu ce que précisément elle prétend cacher : ma propre identité d'Enseignant³¹ et mes convictions.

Dans le choix d'un modèle catéchétique, c'est bien moi-même qui suis en jeu, dans ce que je suis : ancien élève et actuel enseignant, ancien catéchumène et actuel catéchète, croyant en recherche ou modèle de foi, ...

Dans le choix d'un modèle catéchétique, ce sont encore mes convictions qui sont en jeu. Et c'est bien cela qui rend le débat si (op)pressant : ces convictions me font vivre et elles pourraient sans doute aider à vivre les jeunes dont j'ai la responsabilité au caté, non ?..

²⁹ Roger Fischer, William Ury, Comment réussir une négociation ?, Ed. du Seuil, 1982

³⁰ Les rencontres entre pasteurs occasionnant le plus de tensions sont souvent celles où l'on parle de sa manière de donner le caté !

³¹ Le troisième pôle du triangle pédagogique

**Une question
de position et
non d'intérêt**

**L'importance
du contexte**

**L'enjeu du
choix :
moi-même
et mes
convictions**

4.2 Et si je (me) jouais ?

Comment je me vois en tant que catéchète ?

Le catéchète ne peut donc pas éviter de questionner sa propre identité d'enseignant : quelle idée est-ce que je me fais de mon rôle d'enseignant, qu'est-ce qui est important pour moi ?

Dans le monde de la formation d'adultes, la littérature est riche de ces questionnements-là. Peut-être que le catéchète pourrait aussi en profiter ? Sous la forme « ludique » d'un questionnaire personnel.

Voici donc à la page suivante un questionnaire³² qui présente une suite de 20 alternatives où il s'agit d'indiquer, pour chaque couple de phrases, laquelle vous semble la plus importante.

Si deux phrases vous semblent importantes ou si aucune ne vous convient vraiment, choisissez tout de même la plus importante. Répondez spontanément et rapidement en notant dans la colonne de droite la lettre correspondant à votre choix (a. ou b.).

Il n'y a pas de réponses « justes ou fausses », mais simplement des réponses qui pourront peut-être indiquer quelle idée nous nous faisons de notre rôle de catéchète.

³² Librement adapté du questionnaire de D. Noyé et J. Piveteau, Guide pratique du formateur, pp. 201-206

A votre avis, qu'est-ce qui est le plus important pour un catéchète ?

1.	a. Etre un expert sur le sujet traité au catéchisme b. Se documenter et maintenir à jour ses connaissances	
2.	a. Se perfectionner dans les techniques d'animation de groupe pour faciliter l'écoute de chaque personne b. Se perfectionner dans les techniques d'animation de groupe afin de mieux contrôler les processus de groupe	
3.	a. Servir de modèle pour le catéchumène b. Se préoccuper du développement de ses compétences par des lectures et des contacts	
4.	a. Faire cesser les apartés pendant les rencontres de caté b. Etablir une ambiance de groupe détendue	
5.	a. Organiser avec soin les activités des rencontres, les planifier dans un souci d'efficacité b. Servir de modèle au catéchumène par la qualité de ses paroles	
6.	a. S'efforcer de traiter du sujet dans le temps prévu b. Mettre l'accent sur les expériences des catéchumènes, accepter qu'ils émettent des idées peu « théologiques »	
7.	a. Faire autorité grâce à ses connaissances et son expérience b. Vérifier les acquisitions des catéchumènes par différents moyens d'évaluation	
8.	a. Donner des objectifs à atteindre par le groupe de catéchumènes b. Changer son propre point de vue lorsqu'un catéchumène montre que le catéchète n'a pas raison sur un aspect du problème	
9.	a. Donner des heures de rendez-vous pour les catéchumènes qui voudraient revenir sur un sujet abordé en groupe b. Etre un spécialiste du sujet étudié	
10.	a. Tenir compte de la diversité des membres du groupe de caté et prendre en compte les différents désirs b. Atteindre un certain niveau de résultats avec le groupe	
11.	a. Provoquer des réactions dans le groupe en testant sur les personnes des nouvelles idées b. S'assurer que le groupe est très homogène	
12.	a. Veiller à ce que les catéchumènes puissent évaluer le caté et exprimer leur point de vue librement b. Récompenser les bonnes réponses et réactions afin des les encourager	
13.	a. Maîtriser parfaitement le sujet traité b. Prendre connaissance de nouveaux outils pédagogiques afin d'améliorer la qualité de son enseignement	
14.	a. Donner au catéchumène la possibilité de faire des erreurs et des essais pour faire des découvertes b. Garder le contrôle de la situation et montrer clairement qui détient l'autorité dans le cadre du caté	
15.	a. Avec les catéchumènes, essayer de nouvelles approches, de nouveaux contenus, pour les tester b. Etre un exemple que les catéchumènes cherchent à imiter	
16.	a. Veiller à ce que les différents sujets prévus dans le programme du parcours catéchétique des catéchumènes aient été traités b. Faire en sorte que les catéchumènes contribuent à décider des buts et des contenus du caté	
17.	a. Préparer minutieusement les documents qui seront distribués pendant la rencontre et les différents supports qui seront utilisés b. Faire autorité sur les sujets abordés pendant les cycles de caté	
18.	a. S'intéresser à la personne du catéchumène b. S'assurer que le groupe reste dans le sujet traité	
19.	a. Etre capable de s'en sortir grâce à son habileté quand une situation imprévue se présente b. Utiliser des déroulements de rencontre éprouvés qui ont été expérimentés et améliorés avec le temps	
20.	a. Avoir des astuces pédagogiques pour faire passer les sujets rejetés par les catéchumènes b. Permettre aux catéchumènes de faire le point sur leur caté pour qu'ils se rendent compte eux-mêmes de leur progression	

4.3 Exploitation du questionnaire

Reprenez vos choix et rapprochez-les du tableau ci-dessous. Lorsque votre choix a été identique à celui du tableau, inscrivez une croix dans la colonne vide.

Enfin, dans les cases A et B, inscrivez le total des croix de chaque colonne.

1	b		2	a	
3	b		4	b	
5	a		6	b	
7	b		8	b	
9	a		10	a	
11	a		12	a	
13	b		14	a	
15	a		16	b	
17	a		18	a	
19	b		20	b	
		A			B

Voici (adapté) **le commentaire** qu'en donnent D. Noyé et J. Piveteau³³.

Si dans **la case B**, vous avez un nombre de croix proche de 10, cela signifie que votre attitude de formateur est assez centrée sur les apprenants et que vous avez tendance à partager avec eux la responsabilité du bon déroulement de la formation. Si vous avez un nombre de croix peu élevé, cela signifie que pour vous l'apprenant n'a pas une tendance spontanée à apprendre et à s'intéresser ; il convient donc de conserver une certaine autorité afin de garder la situation en main.

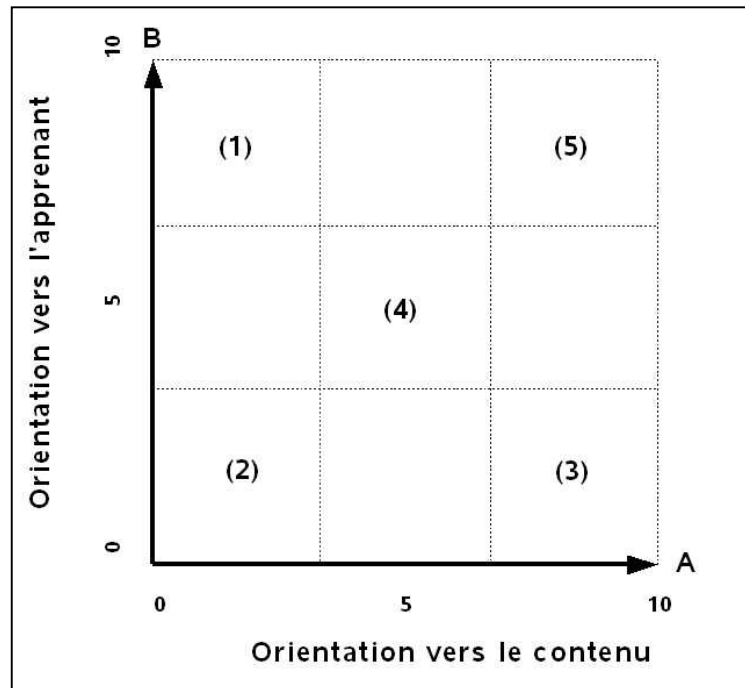
Le nombre inscrit dans **la case A** donne une indication sur votre attitude envers le contenu de la formation. Si le nombre est proche de 10 vous êtes très concerné par l'organisation des tâches d'apprentissage. Si le nombre est peu élevé, vous êtes plus centré sur le rôle du formateur, l'image qu'il donne aux apprenants (expert, exemple).

³³ Cette évaluation est à prendre avec des pincettes. Un questionnaire reste un questionnaire : il ne donne qu'une image partielle de sa personnalité et on y répondrait sans doute différemment quelques jours plus tard. Par ailleurs, je me suis permis de l'adapter au catéchisme et il ne correspond peut-être plus tout à fait aux intentions des auteurs. Il est plutôt à prendre comme un jeu personnel, permettant de réfléchir à l'idée que nous nous faisons de notre rôle de catéchète et au style de catéchisme que nous privilégions.

Cinq « familles » d'Enseignants

Les résultats peuvent être inscrits de manière graphique sur le tableau ci-dessous qui tient compte des deux aspects : l'attitude de l'enseignant envers les apprenants et envers le contenu de la formation.

Ainsi apparaissent 5 familles possibles d'enseignants (indiquées sur le tableau par les chiffres entre parenthèses).



Ce tableau a encore un autre avantage : il prend en compte le troisième pôle oublié par l'alternative « catéchèse doctrinale – catéchèse existentielle » : la position même de l'Enseignant face à l'apprenant et face au contenu. Plus le résultat du questionnaire approche de 0, moins l'enseignant accepte de se mettre lui-même en jeu, que ce soit sur l'aspect du contenu (A) ou sur celui de la relation avec l'apprenant (B).

Oui, je peux être tenant d'une catéchèse très axée sur le contenu (« doctrinale »), mais refuser d'entrer en discussion sur la question de ce contenu. Ou être tenant d'une catéchèse très axée sur l'apprenant (« existentielle »), mais refuser de m'impliquer moi-même dans mes relations.

4.4 Sortir de l'opposition : catéchèse doctrinale ou existentielle

Si l'alternative - catéchèse existentielle (famille 1) ou catéchèse doctrinale (famille 3) -, est fautive c'est parce qu'il existe au moins cinq façons (familles) de se positionner dans l'apprentissage qu'est la catéchèse, tel que l'illustre le tableau.

Et pas besoin de jouer contenu contre apprenants, doctrine contre existentiel, il existe deux possibilités de prendre en compte les deux ensemble : les familles (4) et (5).

Sortir du « ou bien... ou bien »

Quand je refuse de l'impliquer

Pas possible, par contre de ne pas s'impliquer comme Enseignant dans la formation catéchétique.

Possible dans la réalité, bien sûr ; mais pas possible si je veux permettre que la catéchèse soit un lieu d'apprentissage.

Si je refuse de m'impliquer, je ne fais alors que protéger ma position d'enseignant, je refuse de la mettre en jeu et d'entrer dans le jeu de la catéchèse. Je ne permets pas aux catéchumènes d'apprendre :

- ni au niveau du contenu : ce qui compte d'abord c'est que je maîtrise ma matière, aux apprenants de se débrouiller avec !
- ni au niveau des relations avec l'enseignant-adulte : j'évite de m'y risquer.

(2)		

Possible encore de positionner mon offre d'apprentissage sur une des deux extrêmes.

Quand je mets toute l'importance sur le contenu

Sur le Contenu.

Je me donne alors beaucoup de peine à le présenter : aux apprenants de le prendre ou non. Je refuse de me demander s'ils en sont capables, s'ils en ont les moyens : c'est à eux de s'adapter.

		(3)

... ou sur l'apprenant

Sur l'Apprenant.

Comme je considère que les apprenants n'ont pas tellement envie d'apprendre, j'essaie de me faire accepter par eux. Je me donne beaucoup de peine pour soigner mes relations avec eux, et miracle, j'en retire beaucoup de satisfaction ! « Qu'est-ce c'était bien le caté, Monsieur, quand on est allé à Europa Park. Merci beaucoup ! »

(1)		

Mais possible enfin de concilier Contenu et Apprenant.

La différence entre les familles d'enseignants (4) et (5) ?

		(5)
	(4)	

Quand je choisis le compromis

En (4), je suis dans une position de compromis.

Les désirs des apprenants et la nécessité d'apporter du contenu sont incompatibles. Le catéchisme se donnera donc « selon le vent », selon les dispositions momentanées du groupe : « OK, maintenant on fait un peu de caté, et promis, si ça se passe bien, on s'amusera après. »

On est là dans le « chacun doit être d'accord de perdre un peu pour que ça marche ».

... ou la collaboration

En (5), je considère que les apprenants ont envie d'apprendre, qu'il faut que je repère leurs attentes et leurs questions pour proposer un contenu en lien avec elles.

Je refuse de jouer contenu contre apprenants et je tente de proposer une catéchèse où l'« on apprend tout en jouant ». On est là dans une position de collaboration où « chacun gagne à entrer dans la démarche ».

« C'est une affaire grande et sérieuse, il importe beaucoup au Christ et au monde entier que nous aidions la jeunesse. En le faisant, c'est nous-mêmes et c'est tous que nous aiderons. Grâce à Dieu on est arrivé à ce que les enfants pussent apprendre avec plaisir et comme en se jouant. »

Martin Luther

Annexe 1

LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

(Ce paragraphe a été rédigé à partir de l'ouvrage de Malcom Knowles : « **L'Apprenant Adulte** »)

Les nombreuses et complexes théories de l'apprentissage peuvent se résumer à deux modèles : le modèle pédagogique et le modèle andragogique.

1 Le modèle pédagogique

La pédagogie est définie comme l'art et la science d'enseigner aux enfants. C'est effectivement dans cet esprit que le modèle s'est développé en Europe, d'abord dans les écoles religieuses dès le VII^e siècle puis dans les écoles publiques au XIX^e siècle. Tout le système pédagogique, y compris celui de l'enseignement supérieur, dérive du modèle pédagogique.

Sur quelles hypothèses repose ce modèle ?

- Les apprenants sont dépendants et ont seulement besoin de savoir qu'ils doivent apprendre, et non pourquoi ils doivent apprendre.
- L'expérience de l'apprenant est peu utile à l'apprentissage, seule compte celle de l'enseignant ; les méthodes pédagogiques d'enseignement classiques, de type conférences ou cours magistraux, sont centrales.
- La formation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un thème donné, l'apprentissage est donc fondé sur une logique de contenu de ce thème.
- La motivation des apprenants est stimulée par des signes extérieurs comme des notes ou des approbations.
- L'enseignant décide donc seul de ce qui sera appris, quand et comment.

2 Le modèle andragogique

L'andragogie est définie comme l'art et la science d'enseigner aux adultes.

Sur quelles hypothèses repose ce modèle ?

- Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose.
- Les adultes ont besoin d'être traités comme des individus capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté.
- Les adultes arrivent avec une expérience propre, rendant les groupes très hétérogènes et nécessitant une personnalisation des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Par contre, cela favorise les méthodes expérimentales et activités d'échange.
- Les adultes sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles. L'apprentissage ne peut pas être dissocié du besoin de développement.
- Les adultes assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.
- Les adultes sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction professionnelle, leur estime de soi...

Document tiré de la fiche technique No 2, juin 1997 du CEDIP (centre d'évaluation, de documentation et d'innovation pédagogique) du ministère français de l'Équipement :
<http://www.3ct.com/ridf/Cedip/productions/En%20lignes/Fiche%20technique/numero%2002/fttechnique%202.htm>

Annexe 2

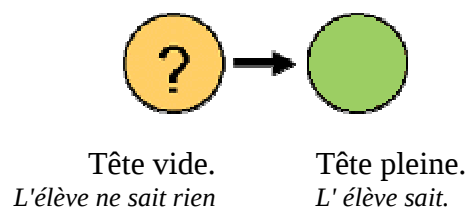
Gabriel Labédie et Guy Amossé, DDEC de Nantes – 2001

<http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm>

Depuis 1978, les recherches sur la notion de conceptions préalables ou représentations initiales permettent aujourd'hui de distinguer trois grandes positions en éducation:

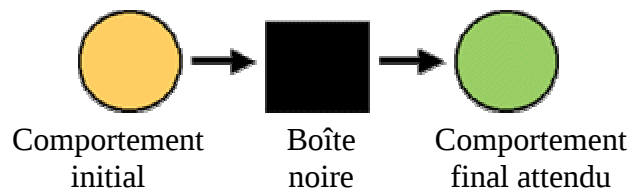
- le modèle transmissif
- le modèle comportementaliste
- les modèles constructiviste et socio-constructiviste

1- Modèle transmissif



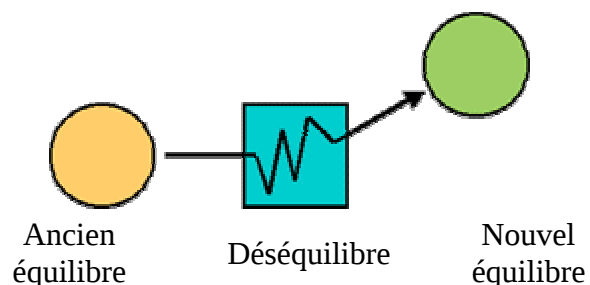
Cette pédagogie, appelée "magistrale" ou "frontale" s'inspire des travaux de John Locke. La connaissance transmise par l'enseignant viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans de la cire molle.

2- Modèle comportementaliste



Cette théorie, appelée béhaviorisme, prend appui sur les travaux de Thorndike, Pavlov, Skinner et Watson. L'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements "stimulus-réponse". Les connaissances sont définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage.

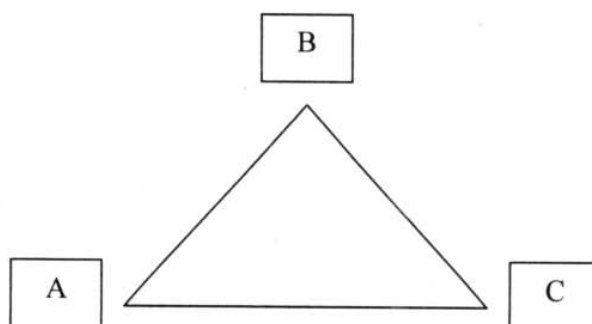
3- Modèle constructiviste et socio-constructiviste



Dans la suite et en dépassement des travaux de Piaget, cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales de l'apprenant ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de l'activité, elles sont au cœur du processus d'apprentissage.

Annexe 3

Le triangle pédagogique.



L'espace pédagogique est marqué par trois interactions: A-B; A-C; C-B. Chacune de ces interactions participe à la dynamique de la construction des savoirs

A-B, **l'interaction entre l'enseignant et le contenu** correspond au facteur **information**. Pédagogiquement on définit cette interaction comme le moment de **l'enseignement**.

B-C, **l'interaction entre l'enseignant et l'élève**, correspond au facteur **échange**. Pédagogiquement on parle de l'interaction visant la **formation**.

C-B, **l'interaction entre l'élève et le contenu**, correspond au facteur **recherche**. En pédagogie on parle ici d'**apprentissage**.

- **L'information** est constituée par ce que nous appelons traditionnellement **les connaissances**. Il s'agit en fait de répertorier les réponses pertinentes que les hommes ont trouvé au fil de leur histoire et qui répondent aux questions fondamentales de la condition humaine. La tâche liée à cette interaction consiste à trier parmi les connaissances celles qui ont résisté à l'usure du temps et celles qui ont conduit à des impasses. Les connaissances sont porteuses des **promesses** que l'histoire des hommes nous lègue.

- **L'échange** répertorie et mesure les **réponses actuelles**. Cette interaction se constitue comme un dialogue dans lequel les partenaires du champ pédagogique échangent sur leurs propres réponses, en mesurant la pertinence et les conséquences concrètes pour la réalité quotidienne. Ils « avouent » leurs convictions.

- **La recherche** est à comprendre comme le **travail personnel** de chacun en tant que sujet autonome et libre. Elle est recherche, dans la mesure où le sujet va s'efforcer de trouver dans le fouillis ambiant des conversations pédagogiques liées aux connaissances son instrument personnel de navigation. Il construit son projet de vie. Je parlerais ici de la perspective du **choix existentiel**.

Interaction	Caract. pédagogique	Facteur dynamique	Perspective
Enseignant - contenu	Enseignement-Promesse	Information	construction des connaissances (instrument de navigation existentiel)
Enseignant - enseigné	Formation-Aveu	Echange	
Contenu - enseigné	Apprentissage- Choix existentiel	Recherche	

mb / 8.05

Table des matières

Apprendre aux adultes – apprendre aux ados

Quelques apports de la pédagogie pour les adultes à la catéchèse des ados

1.	INTRODUCTION.....	1
2.	SEPT GRANDS PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DE LA FORMATION D'ADULTES.....	2
2.1	<i>La règle du questionnement.....</i>	3
2.2	<i>La règle de la découverte</i>	4
2.3	<i>La règle de l'expression.....</i>	5
2.4	<i>La règle de l'application.....</i>	6
2.5	<i>La règle du feed-back.....</i>	7
2.6	<i>La règle de la signification</i>	8
2.7	<i>La règle de l'enjeu.....</i>	9
2.8	<i>Une dernière règle.....</i>	10
3.	LES TROIS PARTENAIRES DE TOUT PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	11
3.1	<i>Le contenu</i>	11
3.2	<i>Le relationnel.....</i>	11
3.3	<i>La « solitude » de l'apprenant.....</i>	11
3.4	<i>Le triangle pédagogique.....</i>	12
4.	CATECHESE « DOCTRINALE » OU CATECHESE « EXISTENTIELLE », UN CHOIX PÉDAGOGIQUE NON EXCLUSIF	13
4.1	<i>Une question récurrente et pressante</i>	13
4.2	<i>Et si je (me) jouais ?</i>	14
4.3	<i>Exploitation du questionnaire</i>	16
4.4	<i>Sortir de l'opposition : catéchèse doctrinale ou existentielle</i>	17
	ANNEXE 1	19
	ANNEXE 2	20
	ANNEXE 3	21